

ADATOK AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A KUTATÁS KÖZTI TÉRBEN

A Z ADATOK SZEREPÉNEK, SÚLYÁNAK FELÉRTÉKELŐDÉSE napjainkban áthatja a közpolitikai diskurzust. A szakpolitika és ezzel együtt a közélet adatigénye, sőt „adatéhsége” az államigazgatási adatbázisok összekapcsolásában, újrafelhasználásában (Mayer 2011) éppúgy megmutatkozik, mint az adatok közös paraméterezésén nyugvó, nemzeteken átívelő adatgyűjtési programokban (Halász 2010). A politikai döntéshozásban, s ezzel együtt annak közéleti legitimációjában az adatra – tényekre – hivatkozás egyre kikerülhetetlenebbé válását mintha az adatokba vetett feltétlen bizalom táplálná. Mindez egyfelől az adatok felértékelődésével, másrészt az adatgyűjtésre – és a gyűjtőkre, illetve felhasználókra – nehezedő nyomás a felelősség növekedésével is jár, miközben hiányzik az adatok szerepének és korlátainak – „társadalomtudományi természetének” – pontosabb feltárása. Az adat e szempontból a hiteles és kontextus (érdekek, előfeltevések) nélküli valóság ígéretével kecsegtet, egyfajta legitimáló, lezáró, a kijelentéseknek súlyt adó „tényként” jelenik meg.

Tanulmányunk egészen az alapokról kiindulva vizsgálja meg az adatok és az irányuk mutatózó igény, a befogadó közeg természetét, az adatok kitétséget mind a közpolitikai, mind a kutatási előfeltevéseknek, döntéseknek. Az elemzés egy szűk szakterületre – a felsőoktatás diplomás kibocsátásának mérésére – fókuszálva törekszik megragadni azokat a tényezőket, amelyek egy adat létrejöttét környezetként, keretként veszik körül. Ezzel támasztanánk alá fő tézisünket, miszerint a társadalomtudományi adatok a szakpolitikai felhasználás során önmagukban nem értelmezhetőek, s nemcsak azért, mert az interpretálás számos lehetőségét kínálják (céloktól függően akár), hanem azért sem, mert maga a (társadalomtudományi) adat létrejötte is számos előfeltevésen, szakmai, szemléleti döntésen, szelekción nyugszik (Dénes & Farkas 2007).

Vizsgálati témánk tudatos szótálasztása már önmagában is jól példázza a kapcsolódó előfeltevések sokaságát. Szándékoltan adatról, „adatalapú” (oktatás)politikáról beszélünk az „evidence based policy” magyar megfelelőjeként jóval gyakrabban használt „tényekre alapozott” (oktatás)politika helyett. (Maga az „evidence based” kifejezés sem mentes egyébként kritikai hangoktól az angolszász szakirodalomban. Hammersley (2001) épp a kifejezés egyfajta szlogenné, védjeggyé válását nehezményezi, amely szinte sugallja, a nem kvantitatív kutatási adatokon alapuló gyakorlat irracionalitását. A szerző e megfontolásból az „evidence informed” kifejezés használatát javasolja, mint amely pontosabban tükrözi a kutatás és gyakorlat közti kapcsolatot.) E tanulmányban a kifejezés magyar használatát pontosítva arra utalnánk, hogy az adatok és tények kifejezések között – bár az „evidence” jelentését egyik sem

fedi le tisztán (*Halász 2007*) – nagyon is markáns a különbség. Azt az információs alapegységet keresve, amely többé-kevésbé jól paraméterezhetően fedi le a valóság egy meghatározott szempontból vizsgált és megadott mértékegységgel jellemezhető szeletét, a társadalomtudományban több mint merész volna ténynek nevezni – mi ezt tekintjük adatnak. A továbbiakban épp azt tárgyaljuk majd, hogy már egy adat létrejötte is milyen nem átléphető értelmezési munkát előfeltételez a kutatás oldaláról. E kutatási kimenet – az adat – ténynek definiálása ebben az értelmezésünkben már a politikai stratégia, legitimáció szintjéhez kötődik.

Miképpen az elemzés során a fenti megfontolásból tény helyett az adat kifejezést alkalmazzuk, éppígy különítjük el a vizsgálat szűkebb területének – a frissdiplomás kibocsátás – szóhasználatának kutatói és szakpolitikai (stratégiai, legitimációs) formáját. Az elemzésben következetesen használt diplomás kibocsátás mint (felsőoktatás)kutatási problémakör a szakpolitikai megfogalmazásban lényegében a diplomás pályakövetésben és annak programszintű adatszolgáltatásában ölt testet. Utóbbi kifejezés azonban magában hordozza a probléma közéleti és szakpolitikai előfeltevéseit és tematizálódását (miszerint a felsőoktatás és az intézmények teljesítményét mutatja a végzetek objektív sikeressége), illetve az adatokhoz kapcsolódó politikai szándékok egész sorát. A kutatás mezejében maradvá ugyanaz a probléma diplomás kibocsátásként határozható meg, amely jóval szabadabb teret biztosít a vizsgálati előfeltevések, bevont dimenziók, értelmezések tekintetében. Egy olyan teret, amelynek esetében épp a lehetséges koordináták meghatározása a kutató fő feladata, hiszen ez szolgálja az adatok minél pontosabb értelmezését. A tanulmány második részében e kutatási téma – a diplomás kibocsátás – vizsgálati és értelmezési terének kutatói feltárását végezzük el. A cél itt illusztrálni egyfelől a társadalomtudományi adatokat körülvevő sokdimenziós teret, másfelől azt a kiinduló tételünket, hogy e munka elvégzése nélkülözhetetlen a társadalomtudományi adatok közpolitikai értelmezésében és használatában.

Adatalapú oktatáspolitikai

Az adatalapú szakpolitika előtérbe kerülése egy folyamánya annak a tendenciának, amelyet a közigazgatásban menedzserizmusként – menedzserializmusként – azonosítunk, s amely lényegében egy felépített logikai ív helyett sokkal inkább meghatározott menedzsment-gyakorlatok és elvek közigazgatási alkalmazását jelenti (*Somogyi 2008*). E szemlélet és működési mód a jóléti állam problémáira megoldást keresve született új közmenedzsment keretei között képviseli a racionalizálás, átláthatóság, elszámoltathatóság iránti igényt. A neokonzervatív politika térnyerésével a fejlett országokban a kilencvenes évektől bekövetkezett közigazgatási irányváltás az állami szerepvállalás teljesítményorientált fejlesztését eredményezte, amelynek lényege a fokozott támaszkodás a piaci viszonyokra, mechanizmusokra [részletes történeti áttekintést ad e folyamatról (*Zupkó 2001*)]. Az új közmenedzsment (New Public Management) eszköztárában az állami közösségi funkciók, szolgál-

tatások viszaszorítása, a piaci (szerződéses) kapcsolatok előtérbe kerülése és a teljesítmény-orientáció növekedése a fő alkotóelemek (*Hajnal & Gajduscheck 2002*). Utóbbi igénye hívja életre a nyomon követést biztosító technikák alkalmazását, amelynek megfelelője az adatalapú döntéshozás. A közigazgatás menedzsment típusú átszervezése, a hatékonyság mérése, az eredmények elszámoltathatósága – mint a közsféra működésének racionalizálása – egyébként a gazdasági vállalkozások és szakmai nyomásgyakorló csoportok érdekeivel is összhangban áll – gondoljunk csak a tanácsadói iparág felfutására (*Hajnal & Gajduscheck 2002*).

Az „új közigazgatás” megváltozott eszközrendszerét Halász (2002) az oktatásban – mint a modern társadalom egy alrendszerében – bekövetkezett komplexitás növekedésére adott válaszként értelmezi. E tendencia a tervezhetőség csökkenését, a bizonytalanság és a kockázatok növekedését hozta, amelyre válaszul az ellenőrzés fenntartásában érdekelt központi reagálás – látszólag ellentmondásosan – a decentralizáció stratégiája irányába mozdul el. Mindez azonban korántsem az állam szerepének viszaszorulását, sokkal inkább annak átalakulását jelenti, amelynek során épp az értékelés, mérés szerepe kap nagyobb hangsúlyt. A felsőoktatásban e tendenciák a kormányzat közvetlen beavatkozásainak közvetetté „távirányításúvá” válásában, egyfajta állami „szupervízióban” (*Vught 1993*) mutatkoznak meg, amely alapvetően a piac és a verseny szerepének felértékelődéséhez, a kimenet méréséhez vezetett. E kontextusban nyernek oly nagy közpolitikai jelentőséget a felsőoktatási kibocsátás adatai is. Az „új kormányzás” törekvése a szakpolitikák adatalapú megalapozottágára az oktatás területén a tudásmenedzsment-rendszerek és adatgyűjtési programok (PISA, Eurostudent, rankingek, kompetenciamérések) egész sorát hívta életre [ezeket rendkívül részletesen veszi számba (*Gáti 2009*)] és tette szükségessé az oktatásra vonatkozó kutatási eredmények kritérium-rendszerének precíz meghatározását, validálását is. Mondhatjuk ezt az oktatáskutatással kapcsolatos módszertani és szakmapolitikai dilemmák megoldási törekvésének, amelyre olyan szervezetek vállalkoztak, mint pl. a BERA (British Educational Research Association), vagy az EERA (European Educational Research Association) vagy akár az OECD.

Az adatok definiálása és elhelyezése a szakpolitikában számos elméletet hívott életre, újra tematizálva a kutatás és a politikai döntéshozás közti viszonyt. Ilyen például a téma fontos kutatójának – Carol Weiss – 7 elemű modellje [ismertetését lásd (*Halász 2010*)]. A kutatási adatok (eredmények) felhasználásával foglalkozó Weiss gondolatmenetét a későbbiekben tovább bővítve (*Weiss 1998*) az egyedi adatok általánosíthatóságának lehetőségeivel, érvényességének korlátaival is részletesen foglalkozik. Az oktatáskutatás és -politika kapcsolatának hasonló célzott megragadására tett paraméterezési és modell-alkotási törekvéseket elsősorban az angol szakirodalomban találunk, ott is inkább a közoktatás területén (*Sylva et al 2007*). Egy ilyen törekvést tanulmányozhatunk az alkalmazott (oktatás)kutatás minőségi paramétereinek meghatározására Furlong és Oancea (2005) munkájában. (A kritériumok a kutatási kontextus és indítékok valamint az előzmények részletes elemzésétől kezdve a kapcsolódó filozófiai háttér feltárásának követelményén át egészen

a módszertani minőség kérdéseiig húzódnak.) E kutatás-értékelési minőségi kritériumrendszer kialakítására tett törekvést alapvetően az mozgatja, hogy az adat mint a kutatás és szakpolitika eltérő mezőit összekötő híd, alapvető elméleti bázis nélkül mindkét szférára veszélyt jelenthet. A kutatás közegében egyfajta marketizálódást s a kutatók újfajta elszámoltathatóságát hordozhatja, míg a szakpolitikán belül a „what works” kritériumának kizárólagos, értelmezés nélküli alkalmazása minden bizonnyal minőségromlást eredményez.

Eltérő rendszerek: kutatás és politika

Már a kutatási adatok hatékony szakpolitikai felhasználásának elősegítését célzó fenti törekvések is jól érzékeltetik, hogy az adatalapú döntéshozás problémái nagyrészt a két közeg – kutatás és politika – eltérő természetére vezethetők vissza. Emellett persze számos egyéb distinkcióval is megragadhatjuk az adatalapú döntéshozás és az azt követelményként magába ágyazó közigazgatási menedzserizmus problémáit (mint a későbbiekben látjuk majd, ilyen lehet például az adatok, vagy a tudományterületek eltérő természete). A kritikai megközelítés számára kézenfekvő a hazai viszonyok feltárása is, amelynek során az „új közmenedzsment” magyarországi közpolitikai modelljének (*Hajnal & Gajduscheck 2002*) alapján olyan diszfunkcióit említhetnénk, mint a reformok egységes értelmezési keretének, célmeghatározásának hiánya, a „féltudományos”, csodaszernek tételezett koncepciók, „félkész consulting ipari termékek” kritikátlan átvétele. A menedzserizmus nem országspecifikus kritikai elemzései a közszférában alkalmazott piaci elvek problémájaként a teoretikus bázis hiányát, a koherencia hiányát, vagy épp az értékek eltérését emelik ki, amely a közszektorban mind egységesen az üzleti menedzsment módszerek alkalmazhatósága ellen hat (*Zupkó 2001*). Akárhogy is, a probléma gyökerének azonosításában mindig a közszféra és a piac eltérő természetéhez és feladatához jutunk el [a hazai szakirodalomban lásd erről (*Gajduscheck 2010*)].

E probléma alapvetően összefügg a szakpolitikai döntéshozás adatokra alapozásának kritériumával és annak korlátaival. Az összekötő kapocs pedig a közszféra átláthatóságára, számszerűsítésére és teljesítmény-növelésére tett erőfeszítés, amely épp a piaci kalkulálhatóság mítoszán alapulva eredményez diszfunkciókat mind a kutatás, mind a szakpolitika szférájában. A kritika szerint e szemlélet a mérhető minőség növelésének hamis illúzióját nyújtva voltaképp épp a professzionalizmus kiteljesedéséhez szükséges feltételeket ássa alá (*Hammersley 2001*). E megközelítés szerint – még ha kevésbé is vitatható, hogy a közpolitikai gyakorlatnak mondjuk úgy: „evidenciákon” kell alapulnia – az továbbra is kérdéses, hogy ezek forrása vajon kizárólag a kutatás lehet, avagy nem hasznosulnak-e jobban – a jóllehet esetlegesebb – gyakorlati, szakmai tapasztalás, helyi tudás eredményei a közpolitikai gyakorlatban? Vajon csak az a cselekvés lehet „evidence based”-ként hitelesített, amely kutatásból származó „evidenciákon” alapul? *Hammersley (2001)* épp a kutatási adatok efféle közpolitikai privilegiálásának veszélyeire mutat rá, amelynek során

a kutatás szisztematikussága, szabályozottsága, következetessége és objektivitása egyfajta legitimációként, eredményességi kritériumként szolgál a közpolitika számára, nem véve tudomást annak mögöttes értékeiről, előfeltevéseiről, felhasználási és befogadási korlátairól. A fő veszély kétségtelenül itt is a két közeg – kutatás és politika – különbségében rejlik, amely megnehezíti a kutatási kimenet problémamentes transzmisszióját. Clegg (2005) úgyszintén arra mutat rá, hogy tekintettel kell lennünk az adatok és a politika közti viszony semmiképpen sem tisztán lineáris, hanem komplex voltára. Ez ugyanis abban mutatkozhat meg, hogy a „bizonyítékokon” alapuló gyakorlat ideológiai funkciót betöltve az adatok függetlenségén alapuló retorikával épp a politika független és objektív voltát igazolja.

Az (oktatás)kutatás és a szakpolitika kapcsolatát elméleti keretben értelmezve a klasszikus rendszerelméleti megközelítés tűnik leginkább adekvátnak. Pokol Béla (2003) a politikai alrendszer logikájának meghatározási törekvése során részletesen tárja fel, ahogyan Luhmann a funkcionálisan differenciálódott alrendszerek természetét (Parsons médiumelméletének alapján) magyarázza és továbbfejleszti. Eszerint a tudomány és a politika eltérő természete abból adódik, hogy azok mint társadalmi alrendszerek, sajátos – rendszeren belül és azok közt – közvetítő, cselekvés-szabályozó médiumot hoznak létre. A tudomány esetében az alrendszer szerveződését meghatározó médium a reputáció, amelyet Luhmann később duplikációs szabályként, még később bináris kódként az igaz/hamis „vezérlő differencia” mentén határoz meg. A politikai alrendszer esetében e pozitív és negatív érték mentén orientáló kettős kód – Luhmann hosszas elméleti munkája nyomán – a kormány/ellenzék kód párban összegződik (Pokol 2003). A két alrendszer eltérő működése jól érzékelhető az eltérő időtávok problémáján, amely a demokratikus politika kikerülhetetlen ciklikusságának és a kutatás időtávjának összehangolási nehézségében élesen megmutatkozik (Halász 2001a). A politikai alrendszer Hajnal és Gajdushek (2002) által a közigazgatás működésének rendszerelméleti megközelítésében hangsúlyozott funkciója, a társadalmi rendszer egésze és a közigazgatás közti kapcsolat biztosítása. E kontextusban a politikai alrendszer – mint input – közvetíti a társadalmi igényeket, amelyek a közigazgatás (a piacon megtermelt javak elvonásán alapuló) működése révén outputként pozitív társadalmi hatásként realizálódnak. Ugyanebben az elméleti keretben mozogva, ám a tudomány, vagy a közigazgatás helyett az oktatás mint társadalmi alrendszer természetét és a gazdasági, politikai alrendszerekkel kialakult kapcsolatát tárja fel részletesen Halász (2001b), külön kiemelve a felsőoktatási rendszer funkcionális sajátosságait (az oktatás melletti tudományos, sőt közösségi és gazdasági funkciók, felelősségek becsatlakozását).

A kutatás és szakpolitika eltérő természete két különböző közegként, alrendszerként számos nehezítő tényezőt eredményez az adatok megszületése és felhasználása között. Ezek számba vétele, sőt, mondhatni a kutatási eredmények ignorálása mögötti okok feltárása során Stone és munkatársai (2001) a már említett rendszer-szintű különbségek mellett a politikusok és a kutatók viselkedési mintáit is hang-

súlyozzák: előbbiek esetében a befogadási kapacitás szűkösségét (a nem illeszkedő gondolkodási struktúrát, a megértéshez szükséges kiegészítő ismeretek hiányát), illetve a csekély érdeklődést emelve ki, utóbbiak körében pedig az eredmények kommunikációjának alacsony hatékonyságát hangsúlyozva. A két szféra közti átmenetet aztán ezen összegzés szerint a különböző kutatói és kutatási típusok, intézményi formációk megjelenése tudja biztosítani, amely némileg elmosza a határok élességét (Stone *et al* 2001). Miközben a kutatási eredmények hasznosítása a szakpolitikai gyakorlatban – tágabb értelemben ezek lennének a kutatás társadalmi hatásai – számos empirikus felmérés tárgya (Weiss 1980; Cave & Hanney 1996), addig e probléma szerkezetének feltárása is gazdag szakirodalommal bír. Kiemelnénk ezek közül Godin és Doré (2005) nagy precizitású törekvését a tudományos eredmények társadalmi hatásainak 11 indikátoron alapuló mérésére, amelynek során az egyik kritikus szempontként épp e hatás transzfer mechanizmusának feltárását azonosítják. Hasonló, a politika és kutatás eltérő természetét összevető feltérési kísérlet tanulmányozható Crewe és Youngnál (2002).

A problémát az oktatáskutatásra vonatkoztatva az adatalapú döntéshozás igénye legitimációs problémaként is megjelenik. Itt nem pusztán azt kell látnunk, hogy a szakpolitika nem feltétlenül támaszkodik – kizárólagosan nem is támaszkodhat – kutatási adatokra, hanem azt a veszélyt is, ha az oktatáskutatás közvetlenül az állami, szakpolitikai igényeknek rendelődik alá, amelynek egyedüli célja: adatok szolgáltatása a közpolitika számára. Ezen indítatásból hangsúlyozza a BERA (British Educational Research Association) élén álló Geoff Whitty (2006) egy, az oktatáskutató közösség által megalkotott saját kritériumrendszer fontosságát, amely nemcsak a kutatás és szakpolitika közti gyanakvás, konfliktus, értetlenség leküzdésében válhat fontossá, de megerősíti létjogosultságát a közvetlenül nem az oktatáspolitikára számára adatot szolgáltató kutatásoknak is. (Ilyen értelemben különbséget is tesz egyébként az oktatás kutatása és az oktatás érdekében zajló kutatás közt.)

Eltérő ismeretek: természet- és társadalomtudomány

Az adatalapú döntéshozás mögöttes problémáinak feltárása a tudományok rendszerén belül is éles distinkciókra késztet bennünket. Maga a követelmény, amely szerint a döntéseknek tudományos értelemben vett bizonyítékokon kell alapulniuk az orvostudomány területéről került át az oktatáskutatás szférájába (Halász 2009). A természettudományi kontrollált, randomizált kísérlet eredményeinek tisztasága (sterilitása) iránti elvárásoknak azonban a merőben más természetű, sokkal több kontextust feltételező oktatáskutatás társadalomtudományként nem tud megfelelni. Az adatra alapozottság oktatáspolitikára felől érkező igénye az oktatáskutatásban az érvényesség új kritériumrendszere iránti igényt és összehagolt „minőségbiztosítási” törekvéseket szült [ezeket részletesen elemzi (Halász 2010)], amely már az érvényes adat „lazább” megközelítésén alapul, felépítve az oktatáskutatási eredmények egyfajta módszertani megalapozottságú hierarchiáját.

Elemzésünk szempontjából e tendenciák leírásánál fontosabb azoknak a kritikai felvetéseknek az áttekintése, amelyek az adatalapú döntéshozásból fakadó „what works” eredményességi elvárás társadalomtudományi alkalmazhatóságát célozzák. A kiindulópont itt tudomány-elméleti – sőt megismerés – vonatkozású, hiszen nemcsak a szimbolikus interakciókon, médiumokon alapuló társadalomkutatás módszertani sajátosságaira apellál, hanem arra is, hogy e tudományterületen maga a megfigyelő is részét képezi a vizsgált rendszernek (*Dénes & Farkas 2007*). Az tehát, amit a társadalomtudományban adatnak, vagy ténynek tartunk, alapvetően függ attól, ahogy a megismerést, tudást definiáljuk. Erre az ismeret-elméleti problémára mutat rá kritikai szemléletű munkájában Biesta (*2007*), amikor az oktatáskutatás kimenetén nyugvó adatalapú gyakorlat egyik sérülékenységet épp a kutatás révén szerzett tudás és az arra épülő professzionális cselekvés eltérő világában látja. Biesta, a pragmatizmus meghatározó amerikai filozófusa, Dewey tudásról alkotott felfogására alapozva szemlélteti, hogyan tekinthető akár logikailag is lehetetlennek a már megszerzett tudás későbbi cselekvések szervező erejeként való felhasználása. Dewey cselekvés általi, konkrét közeghez, szituációhoz kötött tanulást hangsúlyozó elmélete (*Campfens 2002*) szerint a valóság objektív ismerete lehetetlen, mert ellenőrizhetetlen egyéni adottságokon, szokásokon, kulturális és társadalmi hagyományokon nyugvó egyedi tapasztalatokon alapul (*Segesváry 2008*). Ezen elméletet alapul véve pedig – mutatja meg Biesta – a kutatás során szerzett tudás egy adott helyzetre vonatkozhat csupán, egy másik szituáció értékelésére, s főként későbbi cselekvések tudásalapú szervezésére alkalmatlan. Az adatalapú döntéshozás terminológiájával élve a kutatás révén csak azt tudjuk, ami egy szituációban működött, azt azonban, hogy mi az ami működik („works”), vagy működni fog, nem. A legtöbb, amit a cselekvés és annak következményeiről szerzett konkrét tudás ilyen értelemben tehet az a professzionális cselekvés „intelligensebbé tétele” (*Biesta 2007*).

A korábbiakban már láthattuk, ahogy a kutatás gyakorlati szerepéhez kötődő várakozások, elvárások az oktatáskutatás esetében öndefiniálási sőt legitimációs jellegűvé tettek szert. A természet- és társadalomtudományi adatok különbségéből kiindulva is jól látszik, hogy még ha az oktatáskutatás feladata a „what works” szellemében pusztán arra szűkülne is, hogy megbízható adatokat szállítson a politikai cselekvés számára, ez sem felelhetne meg a természettudományi kutatások standardjainak, hisz itt az ideológiamentesség lényegében kikerülhetetlen. Az ismeret-elméleti kérdések e közegben nagyban hatalmi és identitás kérdések is (*Clegg 2005*). Míg az orvostudományban egy beavatkozás tiszta hatását kísérleti közegben vizsgálhatjuk, a társadalomtudományban az eredményeket nagyban határozzák meg mögöttes struktúrák, amely legalábbis kritikussá teheti az eredmények gyakorlati használatának elemzőit (*Hemsley-Brown & Sharp 2003*). A kutatás és gyakorlat viszonyát tudomány-elméleti problémaként értelmezve visszanyúlhatunk az alap- és alkalmazott kutatások viszonyának értelmezési törekvéseihez, illetve a fentiekben már tárgyalt, a gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumainak kiigazítási törekvéseihez (*Halász 2010*).

Eltérő adatforrások: kutatási és statisztikai adatok

Ha a rendszer- és ismeretelméleti distinkciók után az adatalapú döntéshozás kérdéskörének legkisebb szintjét, önmagában az adat típusát vizsgáljuk, még mindig nagy különbségekkel kell szembesülnünk. Az adatalapú szakpolitikai döntéshozás esetében különösen nagy jelentőséggel bír ugyanis a kutatásból származó adatok mellett a már meglévő statisztikai, adminisztratív adatbázisok információtartalma. Ezek a különböző közhivatali apparátusok (mint az adóhivatal, egészségbiztosítás, foglalkoztatási hivatal) munkáját támogató adatbázisok aztán egymással egyedi szinten összekapcsolva az adatok kimeríthetetlen tárházát tudják produkálni. Ilyen irányú kezdeményezések már Magyarországon is elindultak, a felsőoktatásban végzettekre vonatkozólag a 2010-es évben épp a hazai Diplomás Pályakövetési Rendszer keretén belül, uniós támogatással valósult meg ilyen jellegű államigazgatási adatintegráció (a programról és eredményeiről bővebb adatok a hazai diplomás pályakövetési program honlapján, a www.diplomantul.hu oldalain érhetőek el). Az oktatási szféra esetében egyébként a felsőoktatási kibocsátással kapcsolatba hozható előbb említett adatbázisok mellett ilyennek tekinthető a Közzoktatási Információs Rendszer (KIR), a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR), vagy az országos kompetenciamérés rendszere. Miközben a szakpolitika részéről jelentős a szándék ezen rendszerek összekapcsolására, adataik vezetői információs rendszerek keretében történő felhasználhatóvá tételére (jó példa erre a TÁMOP keretében finanszírozott Adatalapú Vezetői Információs Rendszer – AVIR projekt beindítása), a problémát ágazati szinten mintha csak a technikai megvalósítás és a felhasználó kompetenciák fejlesztéseként azonosítanák (Mayer 2011).

E makro- és mikroszinten potenciálisan egyaránt a szakpolitika rendelkezésre álló adatok természetének meghatározása azonban a felfokozott várakozások közepette nem, vagy alig kap figyelmet. A kutatásokból származó adatok esetében fentebb már részletesen kifejtettük azoknak a tényezőknek, előfeltevéseknek a fontosságát, amelyek meghatározóak az érvényesség szempontjából. Ugyanez a probléma a már meglévő, statisztikai adatbázisokból származó adatok irányában mintha fel sem merülne, holott ezek is egy, a szakpolitikai döntéshozástól eltérő rendszer, adott esetben pl. a közigazgatás „termékei” s mint ilyenek feltehetően ugyancsak eltérő természetűek. A diplomás kibocsátás esetében jól jellemzi e problémát például a Nemzeti Adó- és Vámhivatal adatainak felhasználása a végzettség jövedelmi szintjének, vagy akár munkáltatójának paraméterezése során. E statisztikai adatok ugyanis a közigazgatási kategorizáció igényeihez és lehetőségeihez igazodnak, az ebből adódó korlátokkal, célokkal sőt előfeltevésekkel így nem is várható tiszta transzformálásuk a politikai döntés-előkészítésbe. Tulajdonképpen ezen adattípusok esetében is épp oda jutunk vissza, mint a kutatási adatok esetében: értelmező közeg és pontos definiálás nélkül információtartalmuk nem lehet érvényes az adatalapú döntéshozás számára. E nélkül, a szakpolitika részéről támasztott erős igény az e típusú adatok irányába vagy öncélúnak, vagy – ami még rosszabb – ideologikusnak tűnik (eszközt adva például politikai döntések utólagos legitimációjához).

A diplomás kibocsátás értelmezési keretei

A fentiekben több nézőpontból végigvezetve az adat „útját” a kutatástól az arra alapozó szakpolitikáig bizonyára egyértelművé vált fő tézisünk, amely szerint a társadalomtudományi, oktatáskutató (de akár, mint láthattuk közigazgatás-statisztikai) adatok önmagukban, természetük pontos értelmezése nélkül lényegében üresek (s ekként politikai felhasználásuk inkább veszélyt, semmint információt hordoz). Tanulmányunk a következőkben ennek az értelmező munkának az első lépéseit végzi el, a diplomás kibocsátás mérése kapcsán szemléltetve a kutatási előfeltevések, szelekció, értelmezési közeg, meghatározottságok pontos feltárásának szükségességét. Mindez nem pusztán a kutatási adatok értelmezését, hanem nyilvánvalóan már magát a vizsgálat koncepcióját, az adatgyűjtést is alapvetően befolyásolja. Az alábbiakban azokat a kutatói döntéseket vesszük tehát számba, amelyek meghatározóak a diplomás kibocsátással kapcsolatos adatok természetére nézve és amelyeknek pontos rögzítése adhat érvényes tartalmat és szabhat határokat a kutatási eredményeknek. Témánk kapcsán az alábbi meghatározást igénylő előfeltevésekre gondolhatunk.

Hogyan értelmezzük a felsőoktatás társadalmi szerepét?

A felsőoktatási kibocsátás vizsgálatának spektrumát természetesen leginkább határozza meg mindaz amit a kutató a felsőoktatásról, annak társadalmi szerepéről, feladatáról gondol. Ezen előfeltevések döntik el például, hogy – a humántőke-elméletből kiindulva (Becker 1964) – a kibocsátást egy beruházás munkaerő-piaci megtérüléseként vizsgáljuk (ekkor a hallgató fogyasztóként értelmezhető, s a megtérülés vizsgálatához elegendő egy munkaerő-piaci státusz-felvétel), avagy a felsőoktatás más – tudományos, szociális, értelmiségképző, regionális – szerepeit is beemeli a vizsgálatba. A modern felsőoktatás társadalmi szerepének értelmezésében fontos szempontot nyújthatnak az expanzióval felerősödött diverzifikálódási tendenciák (Hrubos 2002), amelyek révén különböző típusú, orientációjú intézmények jöttek létre (Clark 1983), feladatuk sajátos önértelmezésével (Marga 2009). Ez a tényező a kibocsátás kapcsán már csak azért is alapvetően fontos, mert az intézményi diverzitás nyilvánvalóan a hallgatók-végzetek választásaival, értékeivel, stratégiáival is párhuzamba állítható (Hrubos 2009; Veroszta 2010a). A felsőoktatási kibocsátás vizsgálatában a nemzetköziség mint felsőoktatási szerep is teret kaphat, akár az európai egyetem eszmeiségének (Barblan 2007; Lay 2004), akár a piaci nyitás gondolatának keretén belül (Hrubos, Szentannai & Veroszta 2003). Scott (1995) alapján mindehhez újabb szempontot, a felsőoktatás társadalmi kapcsolódási pontjainak megváltozását is hozzávehetjük: azt a folyamatot, amely során a tudásalapú társadalom más intézményeihez a felsőoktatás nyitottabban kapcsolódik ugyan, ám el is veszítette a tudás gyarapításához fűződő addig szinte kizárólagos szerepét, normatív hatalmát – mondhatni, elit jellegét. A társadalomhoz több szállal kötődő tömeggyetemek reprodukciós szerepük, érték-struktúrájuk révén új típusú fele-

lősséget, funkciót hordoznak (Scott 2004). A diplomás kibocsátás vizsgálatakor e felelőségek feltárása is szerephez juthat, gondoljunk például a gazdag kutatási háttérrel rendelkező regionális szempontú megközelítésekre (Kozma 2002; Rehnitzner 2009). Mindezekén túl számos egyéb értelmezési keretet is találhatunk a felsőoktatás társadalmi szerepének megragadásához – ilyenek lehetnek például a posztmodern megközelítések (Kiss 1999), vagy a virtuális egyetemi koncepciók (Nyíri 2000).

Hogyan értelmezzük a felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatát?

Azok a kérdések, választások, amelyekkel a felsőoktatás mint kibocsátó esetében találkozunk kell témánk vizsgálatakor, természetesen éppúgy megjelennek a befogadó közeg, a munkaerőpiac esetében is. Itt is olyan különböző gondolkodásmódok állnak egymás mellett, amelyek vizsgálati kihatásai például a piaci mozgások megjósolhatóságáig, a beruházás megtérüléséig, a vizsgálati eredmények képzési visszacsatolhatóságáig vezetnek – illetve ahhoz a lényegi kérdéshez, hogy mindez megragadható-e a diplomás kibocsátás vizsgálatával. Ezen gyakorlati, közgazdasági vagy szervezeti megközelítések mellett azonban a felsőoktatás és munkaerőpiac (és az állam) viszonyának társadalomtudományi meghatározásában is tisztán kell látnunk (Vught 1993; Kozma 2004; Teichler 2009). Nem nélkülözhető e szempontból a foglalkoztathatóság fogalmának tisztázása (Polónyi 2010), az állami szerepvállalás kérdéskörének azonosítása (Polónyi & Tímár 2001), de a felsőoktatásban átadott ismeretek gyakorlati relevanciájával kapcsolatos szemléletmód tematizálása sem (Teichler 2003). Ezek az elvi megfontolások alapozzák meg a diplomás kibocsátás mérése során egyebek mellett a pályaelhagyás, a vertikális és horizontális illeszkedés, a foglalkoztatási stratégiák megragadásának módját és elvi lehetőségét is.

Hogyan értelmezzük a kibocsátás sikerességét?

A kibocsátó és befogadó közeg értelmezési kereteinek meghatározása már önmagában is kihat magának a mérésnek a tárgyára: milyen aspektusait vizsgáljuk a kibocsátásnak, hogyan ragadjuk meg a sikerességet? E ponton nemcsak azt szükséges tisztázni, hogy a felsőoktatási kibocsátást pusztán munkaerő-piaci relevanciájában, vagy annál tágabban értelmezzük-e, hanem azt is, hogy a sikeresség megragadásakor ide vonatkozóan tételezzünk-e az objektív szempontok mellett szubjektív, értékelési aspektusokat is. (Utóbbi kutatói szemlélet nyilvánvalóan kizárja a diplomás kibocsátás sikerességének államigazgatási adatbázisok adattartalmán alapuló megragadását.) A munkaerő-piaci sikeresség mérésének klasszikus közgazdaságtani mutatókon alapuló vizsgálata a már hivatkozott emberi tőke elméleten alapulva alapvetően a jövedelemmel és a foglalkoztatottá válás esélyével mér (Galasi & Varga 2005). A frissdiplomás sikeresség feltárására tett nemzetközi (Schomburg & Teichler 2006) és hazai törekvések (Veroszta 2010b) másik vonulata a sikeresség többdimenziós jellege mellett a szubjektív értékelési aspektusok beemelésével dol-

gozik, hangsúlyozva egy olyan sokszínű érték-vonatkoztatási keretet, amely egyébként már a hallgatók várakozásainak körében is megfigyelhető (*Veroszta 2010c*).

Hogyan értelmezzük a kilépést?

A diplomás kibocsátásra vonatkozó adatgyűjtés kapcsán nem pusztán a két közeg – felsőoktatás és munkaerőpiac – természetének és viszonyának értelmezése elengedhetetlen kutatói döntés, hanem sokszínű lehet magának a kilépésnek a definiálása is. Statikus nézőpontból tekinthetjük úgy a kibocsátást, mint a felsőoktatásból közvetlenül a munkaerőpiacra csatornázó egyszeri aktust, ugyanakkor itt számos tényezővel kell számot vetnünk. Egyfelől azzal, hogy a tanulmányok alatti gyakori munkavégzés egyre inkább elmossa a szigorú átmenetet, másfelől pedig azzal is, hogy a munka világából a képzésbe történő vissza-visszalépésnek is megvan a maga sajátos íve (*Szemerszki 2010*). Ezen okok miatt a kilépés értelmezésében a szigorú elhatárolás egyfajta pillanatkép rögzítését jelentheti, míg az átmenet folytonosságán alapuló kutatói szemléletmód a vizsgálatba egy retrospektív jellegű és egy motivációs elem (*Veroszta 2009*) beemelését is indokoltta teheti.

Hogyan értelmezzük az átmenetet?

Végezetül a diplomás kibocsátás értelmezése kapcsán egy olyan megközelítési szempontra is tekintettel kell lennünk, amely nem pusztán az adatgyűjtés tartalmát, de annak választott időtávját is alapvetően meghatározza: speciális életszakasznak tekintjük-e a felsőoktatási kilépés időszakát? Az ifjúságkutatás területéről jövő, „ifjúsági korszakváltásról” szóló elméletek alapján (*Zinnecker 1993*) a posztindusztriális korszak társadalmában kitolódott ifjúsági életszakaszt figyelembe véve mindenképpen. Innentől a kibocsátás vizsgálatát egyfelől az e szakaszra jellemző életmód- és értékszempontok megragadására is alkalmassá kell tennünk, külön figyelmet szentelve például az „életciklus-foglalkozások” munkaerő-piaci megragadásának (*Róbert 2002*), másfelől pedig e szempontot bele kell építeni a már korábban említett életútalapú megközelítésbe is. A munkaerő-piaci „pillanatfelvétel” ebben a kontextusban sem mutat tiszta képet, tekintettel például arra, hogy a kilépés relatív sikertelensége nem feltétlenül jelzi előre a későbbi munkaerő-piaci betagozódást (*Teichler 2002*). A tanulás és munka közti átmenet problémáját egyébként olyannyira intenzív szakmai érdeklődés övezi, hogy elemzésére nemzetközi szinten is célzott kutatási program a „from school to work” vizsgálat épül – ennek átfogó összegzését adja Lindberg (2008).

Záró kérdés

E tanulmányt tekinthetjük úgy, mint amely szándékoltan kutatói hozzáállással fordulva az adatalapú döntéshozás szakpolitikai igénye felé épp a társadalomtudo-

mányi adatok helyét keresi e viszonyrendszerben. Ha az adatot e rendszerben úgy tekintjük, mint amely a kutatás és szakpolitika közt verhet hidat, szükséges pontosan feltárnunk annak értelmezési kereteit, meghatározottságát, korlátait. Ez mind a kutatás, mind a szakpolitika irányába nélkülözhetetlen munkának látszik. Ezt a munkát szándékoltuk legalábbis érzékeltetni akkor, amikor a diplomás kibocsátással kapcsolatos adatok értelmezési közegének felvázolására vállalkoztunk. A fő kérdés voltaképpen így hangozhatna: amennyiben elfogadjuk, hogy a társadalomtudományi adatok nem értelmezhetők önmagukban, akkor min is alapul valójában az „adatalapú” szakpolitika? A kutatási adatok szakpolitikai felhasználásában a fenti feltáró munka révén válhat megalapozottá annak meghatározása, hogy mire használhatók, s mire nem alkalmasak a diplomás kibocsátás bizonyos adattípusai. Teljes mértékben kutatási (ha úgy tetszik társadalomtudományi) előfeltevésekre vezethető vissza például az a tény, hogy a diplomás kibocsátás adatai az oktatáspolitikára számára intézményi rangsorolásra, avagy munkaerő-piaci előrejelzések végzésére nem alkalmazhatóak. A szakpolitika számos területén ugyanakkor a diplomás kibocsátás adatai fontos és jó kérdésekre adhatnak érvényes választ. Ezzel pedig tanulmányunk végpontján el is érkeztünk egy igencsak kritikus záró kérdéshez: hogyan is adhatna a kutatás érvényes adatokat – válaszokat – a szakpolitika számára az onnan jövő megfelelő kérdések nélkül? Válasz helyett gondolatmenetünket néhány verssorral zárnánk.

„Nagylelkűség és akarat közül
az egyik legalább kívántatik
a politika műfajelméletileg igencsak
problemátikus művészetéhez.
Ha más nem: *téma* az improvizációhoz.”

Petri György: A tábournokhoz

VEROSZTA ZSUZSANNA

IRODALOM

- BARBLAN, A. (2007) Fundamental University Values. In: BARBLAN, A., DAXNER, M. & IVOSEVIC, V. (eds) *Academic Malpractice Threats and Temptations*. Bononia University Press, Bologna.
- BECKER, G. S. (1964, 1993, 3rd ed.) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.
- BIESTA, G. (2007) Why “What Works” won’t Work: Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, vol. 57. No. 1. pp. 1–22.
- CAMPFENS, H. (2002) Társadalmi tanulás: tudás és közösségi cselekvés. *Parola*, No. 4.
- CAVE, M. & HANNEY, C. (1996) *Assessment of research impact on non-academic audiences*. Consultants’ Report. Faculty of Social Sciences, Brunel University, Uxbridge.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- CLEGG, S. (2005) Evidence-Based Practice in Educational Research: A Critical Realist Critique of Systematic Review. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26. No. 3. pp. 415–428.
- CREWE, E. & YOUNG, J. (2002) *Bridging Research and Policy: Context, Evidence and Links*. Overseas Development Institute. Working Paper 173.

- DÉNES T. & FARKAS J. (2007) A társadalom strukturális elmélete. *Társadalomkutatás*, No. 2. pp. 127–159.
- FURLONG, J. & OANCEA, A. (2005) *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research A Framework for Discussion*. Oxford University Department of Educational Studies.
- GAJDUSCHEK GY. (2010) A „run like a business” jelszó ideológiakiriktája. *Politikatudományi Szemle*, No. 1. pp. 94–123.
- GALASI P. & VARGA J. (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- GÁTI A. (2009) *Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén. Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., Budapest.*
- GODIN, B. & DORÉ, C. (2005) *Measuring the Impacts of Science on Society: Beyond the Economic Dimension*. INRS–UCS, Montreal.
- HAJNAL GY. & GAJDUSCHEK GY. (2002) *Hivatali határok – társadalmi hatások. Bevezetés a hatékony közigazgatás módszertanába*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- HALÁSZ G. (2001a) Az oktatáskutatás, az oktatáspolitikai és a szakértő. *Educatio*, No. 1. pp. 110–124.
- HALÁSZ G. (2001b) *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HALÁSZ G. (2002) Az állam szerepének változása a modern közoktatási rendszerek szabályozásában. *Iskolakultúra*, No. 4. pp. 3–11.
- HALÁSZ G. (2007) *Tényekre alapozott oktatáspolitikai*. Tanulmány a magyar miniszterelnök által összehívott Oktatási Kerekasztal titkárságának a megbízásából.
- HALÁSZ G. (2009) Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: PUSZTAI G. & RÉBAY M. (eds) *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. pp. 187–191.
- HALÁSZ G. (2010) *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Vitaanyag. Kézirat. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- HAMMERSLEY, M. (2001) *Some Questions about Evidence-based Practice in Education*. Paper presented at the symposium on „Evidence-based practice in education” at the Annual Conference of the British Educational Research Association. University of Leeds, England, September 13–15, 2001.
- HEMSLEY-BROWN, J. & SHARP, C. (2003) The Use of Research to Improve Professional Practice: Systematic Review of the Literature. *Oxford Review of Education*, vol. 29. No. 4. pp. 449–470.
- HRUBOS I., SZENTANNAI Á. & VEROSZTA ZS. (2003) *A „bolognai folyamat”*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- HRUBOS I. (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, No. 1.
- HRUBOS I. (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio*, No. 2.
- KISS E. (1999) A posztmodern elemei a misszionálás szemszögéből. *Magyar Filozófiai Szemle*, No. 6.
- KOZMA T. (2002) *A regionális egyetem*. Kutatás Közben No. 233. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- LAY, S. (2004) *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press, Bologna.
- LINDBERG, M. (2008) *Diverse Routes from School via Higher Education to Employment*. A Comparison of Nine European Countries. Research Unit for the Sociology of Education – RUSE, UNIPRINT, Turku.
- MARGA, A. (2009) *Values of the University. Paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*. 21–24 May 2009, Bucharest, Romania.
- MAYER J. (ed) (2011) *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- NYÍRI K. (2000) Túl az iskolákon. *Korunk*, Egyetem – egyetemesen. Kolozsvár.
- POKOL B. (2003) A politika logikája Niklas Luhmann és Carl Schmitt megközelítésében. *Világosság*, No. 7–8. pp. 57–66.
- POLÓNYI I. & TÍMÁR J. (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- POLÓNYI, I. (2010) Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, No. 3. pp. 384–401.
- RECHNITZER J. (2009) A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*, No. 1. pp. 50–63.
- RÓBERT P. (2002) Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKO-

- VICH GY. (eds) *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2006) Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht, Springer. *Higher Education Dynamics*, vol. 15.
- SCOTT, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press, Buckingham.
- SCOTT, P. (2004) Ethics "in" and "for" Higher Education. *Higher Education in Europe*, vol. 29. No. 4.
- SEGESVÁRY V. (2008) Valóság, igazság és racionalitás a XX. század bizonyos filozófiai irányzatainak kiemelkedő képviselőinél. *Valóság*, No. 12.
- SOMOGYI, A. (2008) *Közszolgáltatás és közmenedzsment – Európai egészségügyi rendszerek koherencia- és konvergencia-vizsgálata a közmenedzsment tükrében*. PhD-értekezés. Miskolci Egyetem.
- STONE, D., MAXWELL, S. & KEATING, M. (2001) *Bridging Research and Policy*. An International Workshop, Funded by the UK Department for International Development, Warwick, UK.
- SYLVA, K., TAGGART, B., MELHUISE, E., SAMMONS, P. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2007) Changing models of research to inform educational policy. *Research Papers in Education*, vol. 22. No. 2. pp. 155–168.
- SZEMERSZKI M. (2010) Frissdiplomások továbbképzése és továbbképzési stratégiái. In: GARAI (et al) (eds) *Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- TEICHLER, U. (2002) Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions. *Tertiary Education and Management*, vol. 8. No. 3.
- TEICHLER, U. (2003) Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. Egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, No. 1.
- TEICHLER, U. (2009) Higher Education and the World of Work: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings. Sense Publisher, Rotterdam, Taipei.
- VEROSZTA ZS. (2009) A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. *Felsőoktatási Műhely*, No. 3. pp. 27–60.
- VEROSZTA ZS. (2010a) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem.
- VEROSZTA ZS. (2010b) A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: GARAI (et al) (eds) *Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- VEROSZTA ZS. (2010c) A foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio*, No. 3. pp. 460–471.
- VUGHT, F. VAN (1993) Patterns of governance in higher education: concepts and trends. New papers on higher education. *Studies and research*, 9.
- WEISS, C. H. (1980) Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 1. No. 3. pp. 381–404.
- WEISS, C. H. (1998) Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, vol. 19. No. 1. pp. 21–33.
- WHITTY, G. (2006) Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, vol. 32. No. 2. pp. 159–176.
- ZINNECKER, J. (1993) Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Németországi Szövetségi Köztársaságban. In: GÁBOR K. (ed) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged.
- ZUPKÓ G. (2001) *Reformfolyamatok a közszférában. Közszehtormenedzsment reformok nemzetközi trendjeinek bemutatása és magyarországi hatásuk értékelése*. PhD-értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.